

通級指導教室における自閉症児童の発達と学習 — 校内連携を重視した支援の実践研究 —

木村 由紀¹⁾・宮本 正一²⁾

Case Study on Supporting a Girl with Developmental Disorders Who Goes to Study in a Special Needs Resource Room by Cooperating with a Classroom Teacher

Yuki KIMURA and Masakazu MIYAMOTO

インクルーシブ教育システムでは、通常の学級と通級指導教室が一体的に子どもを支援していくことが求められ、通常学級担任と通級担当教員が積極的に連携していくことが期待される。本研究は自閉スペクトラム症と診断された小学2年生女子A児に対して丁寧な行動観察、WISC-IVとWAVESによる心理教育的アセスメントを行い、通常学級担任・通級担当教員・保護者など児童に関わる関係者がチームを組み、学習面と行動面、友達との関わりに対する支援を実践した。その結果、A児の間違えへの恐怖心や訂正することへのこだわりが少しずつ減り、他者からの指摘を受け入れることができるようになり、友達と関わるができるようになる等の変化へとつながった。

キーワード：自閉スペクトラム症、通級指導教室、通常学級、連携

Key words：autistic spectrum disorder, resource room, regular class, cooperation

問 題

2016年度から「障がい者差別解消法」が施行され、障がいをもつ児童に対して「合理的配慮」が求められるようになった。文部科学省は文科初第1178号「通級による指導の対象とすることが適当な自閉症者、情緒障害者、学習障害者又は注意欠陥多動性障害者に該当する児童生徒について(通知)」において、「通級による指導」の対象として8つの障害種別を定めている。さらに2018年度から具体的な支援の内容について「個別的教育支援計画」に明記することも求めている。

「通級による指導」とは、小学校、中学校、中等教育学校前期課程の通常の学級に在籍する比較的軽度の障害のある児童生徒に対し、特別の指導を行う授業形態である。指導時間は、利用する生徒の特性やその障害の状態に応じて、年間35単位時間から280単位時間までを標準とし、学習障害者や注意欠

陥多動性障害者に該当する生徒においては、年間10単位時間から280単位時間までを標準とすると示されている(平成18年3月31日 文部科学省告示第54号)。文部科学省「平成29年度通級による指導実施状況調査結果について」によると通級指導教室で指導を受けている児童生徒は小学生96、996名、中学生11、950名である。

通級指導教室での指導は、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とする「自立活動」が中心となる(宮寺・石田・細川・北島・真鍋、2018)。藤井(2015)は通級による指導に関する研究を展望して、「学級担任教師や関係者の連携に関する研究はごく限られる」と報告しているが、都築・長田(2016)では日本LD学会における研究を分析して、2013年から小学校の通級に関する発表が急増し、連携に関する発表も増加していたと述べている。連携の内容は「個別の指導計画を通しての連携」、「通級での指導を在籍学級で活かす連携」、「教材の共有化(紹介

1) 笠松町立下羽栗小学校 2) 教育学部子ども教育学科

や提供)による連携」、「通級指導教室の担当者が通常の学級で授業を実施」、「在籍級の授業に合わせた指導や予習による連携」、「在籍学級の環境整備による連携」等であった。

通級指導教室での指導の成果は常に通常学級での各教科等の指導と関連づけられることが重要である(計良、2008)。通級指導教室での指導の目標と内容は個々の子どものアセスメントを通して通級担当教師が設定しなければならない。しかし目標設定とその評価については通級担当者が一人で行えるほど容易な課題ではない(計良、2008)。通級による指導を利用している児童生徒は、ほとんどの時間を在籍学級で指導を受けているので、通級による指導の担当教師と在籍学級担任との連携は欠かせない。そのため相互理解の機会を適切に確保する必要があるとともに、指導内容の総合的な調整や臨機応変な支援なども適時行うことが必要である(市川・江田、2017)。

これまでに連携に関する研究は報告されている。堀川(2002)はLD児の学習意欲を高めることを目的に、行動観察と知能検査の結果、保護者と学級担任からも情報を得て、通級指導教師が具体的な指導計画を立て、それを学級担任教師と保護者に伝えて、支援の実践を依頼した。学級担任教師と保護者は積極的に手立てを実行したことにより子どもの学習意欲を高めることが出来たと報告している。大西・花熊(2003)は高機能PDD児の入学に伴い、通級指導教師が中心となって特別支援教育体制を整え、学級担任や保護者からの情報とアセスメントの結果から教育援助の方針と計画を作成した。通常の学級での通級担当教師による個別支援の実施、担任教師による指導場面の観察、保護者・担任教師・通級指導教師の話し合い、他の保護者や児童への啓発活動を実践し、望ましい効果を得ている。関原(2008)ではADHD児の行動改善と適応的な行動獲得を目指して、通級担当教師が学級担任教師や保護者から情報を収集し、さらに心理検査、機能的アセスメントを行い、支援計画を作成した。学級担任教師には支援手続きチェックシートにより支援の自己評価を求めた。支援の結果、対象児童の行動変容が顕著に見られ、コンサルテーションの有効性が示されたと報告している。上村・森山・高橋(2009)は読み書き障害のある児童に対して通級担当教師と学級担任教師と

の連携による指導を実施した。通級担当教師が心理検査を実施し、その結果を基に指導仮説を立てた。学級担任教師に対して対象児の認知特性を伝え、授業中における支援方法を伝えた。しかし「読めない」「書けない」等のつまずきにばかり視点が向き、支援後には他の児童との学力の差が大きくなり、支援対象児は不登校に至り、課題が残る結果であった。

本研究は通級担当教師と学級担任教師との連携の在り方に関する実践研究である。まずは担任が実際に活用できるような個別的教育支援計画や個別の指導計画を作成すること。さらに、それを活用するために通級担当教員と通常学級担任が共通理解を図りながら児童理解を深め、実践していくことが、一人一人の教育的にニーズに応じた支援につながるのではないかと考え、「心理教育的アセスメントに基づく教育援助の方法を明確にし、学級担任、通級担当教員、保護者等が話し合いながらそれを確実に実践していくことで、対象児のニーズにあった支援を見つけていくことができる」との研究仮説を立てて実践を行った。

方 法

(1) 対象者 岐阜県内のX小学校に在籍する2年生女子A児。

(2) 心理教育的アセスメント

行動観察の他に WISC-IV (Wechsler Intelligence Scale for Children) と WAVES (Wide-range Assessment of Vision-related Essential Skills) を実施した。

(3) 倫理的配慮

対象児の詳細については匿名化を図るとの条件付きで研究の公表について保護者の承諾を得た。

結 果

1. 教育援助開始時における対象者の問題の概要

A児は、構音障害があるということから「言語通級指導教室」に小学校1年生より入級している。通級2年目となるA児が第2学年となった4月から第一報告者が担当をすることとなった。

構音障害としては、サ行音を明瞭に発音できない

という実態はあるものの、その他の音については正しく発音できるときもあり、構音障害というよりもむしろ、誤認識してしまった言葉を訂正できずにいる状況が確認できた。また、「き」と「ち」の文字の区別や促音や拗音などを含む特殊音節の理解ができていなかった。助詞も正確に使えず、自分の思いが相手に伝わらないということにも影響を与えていた。また、鉛筆の持ち方にかなり特徴があり、筆圧をかけられないので薄くて読みづらい文字を書き、時間もかなり必要とした。さらに、採点で×を付けられると怒って課題を続けられない、相手の話を聞くことができないため会話が成立しないといった構音障害以外にも気になる点があり、保護者との面談を行って指導の方向性を確認することにした。

2. 教育援助開始時における、対象者、学級、家庭環境を踏まえた心理教育的アセスメントの分析

母親は、本児を他の児童と比べて少し特徴のある子という捉えをしており、特に困っている様子はなかった。しかし、A児が友達と関わっていないことには気付いていたため、まずはA児の特徴について学校と家庭が共通理解を図っていくことを確認した。

6月頃、父親から相談したいと申し入れがあり面談を行った。父親は、A児が間違っていることを訂正しようとするとうり出してしまい受け入れることができず、かなり激しく抵抗することや一度こうだと決めると変更することがとても苦手であることを気にかけていた。母親からは父親が甘やかしすぎていると言われるが、自分が甘やかしているからこういう態度になっているのではなく、何か原因があるのではないかと考えているということであった。今後、学習などもっと難しくなるのではないかとすることを心配しての相談であった。

同じ頃、担任からも、教師が声を掛けても本人は「あっちへ行行って」と言う。友達ができず教室で一人ぼっちでいることが多いといったA児の様子について相談を受けた。そこで、校内ケース会で話し合い、A児の特徴を客観的に分析してつまずきの背景を明らかにするためにWISC-IVとWAVESを実施し、どのような支援が有効かを分析することにした。WISC-IVによりA児の全般的な知的能力と個々の認知領域における能力が明らかになり、WAVESにより視知覚・目と手の協応、形態認知や記憶、協

応動作について個人内の得意不得意が比較可能になると期待された。

教育委員会の特別支援教育主幹によるWISC-IVの実施結果は、言語理解指標(VCI)が平均の下、知覚推理指標(PRI)は高く、ワーキングメモリー指標(WMI)と処理速度指標(PSI)は非常に低いとなり、全検査(FSIQ)は平均の下と報告された。

言語理解指標では、生活場面に関係した設問で、日常生活の常識的理解や行動については説明ができるが、言葉の概念を説明することや事物の共通性や違いを説明することにおいては弱さが見られた。また、状況を想像したり相手の立場を察したりすることについても苦手さがあつた。

知覚推理指標では、検査問題の応答速度が速く、一瞬見ただけで判断したり、絵柄の法則性を見つけたりすることができた。直感やひらめきで回答することが多かった。

ワーキングメモリー指標では、いくつかの数や言葉をまとめて覚えることや正確に覚えることが特に困難であった。発音や用語の覚え間違い、聞き取り違いが多いのはこのことが影響していると思われる。

処理速度指標は、ワーキングメモリーについてA児の苦手な部分であった。一定の手順で書きこんでいく作業では、必要な手順に従うことができなかった。

また、書きや読みに困難さがある要因を探るために第一筆者がWAVESを行った。

その結果は、下の図のように、視知覚・目と手の協応では総合指数：89、目と手の協応(全般)指数：110、目と手の協応(正確性)指数：110、視知覚指数：90であった。

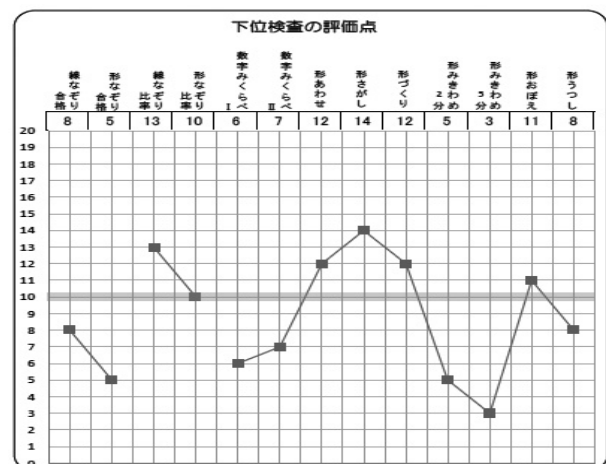


図1 A子のWAVESの結果

目と手の協応（全般）以外は平均値以下という結果になったものの普段の読み・書きの困難さと比較すると高い得点を示した。そこで、さらに下位検査の評価点の結果を見ると、スキルによってかなりの差があることが分かった。この結果からA児が得意とするスキルは、視知覚速度・視知覚分析であり、一方、苦手とするスキルは、正確性を求められる目と手の協応や視知覚注意と眼球運動、視知覚分析であることが分かった。瞬時に判断する能力は高いが、細かいところまで正確に見て取ることが苦手ということになる。これは、文字の読み間違いや漢字の書き取りの間違いの多さなど、A児の困り感を裏付ける結果となった。

保護者には、A児の特徴をさらに詳しく理解するためにも、病院に受診することを薦めた。その結果、A児には自閉スペクトラム症と診断がおりた。知的な遅れのない自閉スペクトラム症（ASD）は、対人関係の築きにくさを含む社会性の障害、言語的および非言語的コミュニケーションの困難さ、こだわり行動、そして感覚の過敏さや鈍感さを特徴とする。知的な遅れのない ASD は通常学級に在籍し、支援の内容に応じては通級指導教室に通っていることが多い。社会性の障害として、他者の感情の読み取りが苦手であること、共感性に乏しいことなど他者との情緒的なやりとりの難しさが中核症状である。また、抑揚のない平板な話し方であったり、字義通りに受け取ってしまったたり、場面に応じた言葉の利用ができないなどの語用論的特徴があったりと言語面における特異性が著しい。自分のルールや予定に固執して集団行動に適応できないことがある、興味や関心の幅が非常に狭く、特定のものや出来事、記憶に固執するといったこだわりも見られる。このように、ASD には言語能力や対人面での関係発達における発達不全や情報入力への偏りがある。そのため、学校において、ASD 児童生徒には言語面やコミュニケーション面の障害を基盤とした、友だち関係のトラブル、学習の仕方による混乱が多くみられる。そのため、小学校から高等学校にわたり、主に対人関係面における支援、そして個人に合った学習の仕方について支援を行うことが重要である。

3. 心理教育的アセスメントに基づく教育援助開始時の教育援助の方針と計画

以上の結果から、次のような援助が必要なのではないかと考えた。

①「学習面」に対する援助

知覚推理指標の強みとワーキングメモリーの弱さから、一瞬で見て理解することはできるが、なかなか記憶に留めておくことができないという実態が浮かび上がった。そこで、できるだけ核となる視覚情報（図や絵、写真、実物、キーワード）を提示することが援助につながると考えた。また WAVES の結果より、漢字の学習などでは、初めから細かい部分を正確に書き写すことを求めるのは難しいことが分かった。そこで、まちがえている漢字をクイズ形式で出し、まちがえやすいところを視覚で伝えたり、なぞり書きをすることで、正しい文字情報を入れたりするような課題を与えることにした。

②「行動面」に対する援助

間違いを指摘するとパニックになる。これは、言語理解指標で表れているように適切な言葉を使って話せないために、自分のことをうまく伝えられず「理解してもらえない」という経験を幼い頃から積み上げてきた結果、自分を否定されることに対し過剰な反応を示しているものと考えられる。そのため、間違いを直すことは強要せず、他者からの指摘ではなく自分で誤答に気付けるように支援できるとよいと考えた。

また、パターン化されたことについては、忘れることなく行うことができるが、逆に変化への対応が難しくパニックになることもある。すべてのことに対してパターン化するのは難しいので、特に新しいことや初めて行うことに対しては、事前に個別で説明をしたり、師範となる児童を近くに置き、手本を見ることで行動予想を立てることができるようになったりといった支援を行うことにした。

パニックになってしまった時は、制止や注意の言語は受け入れ難いので、気持ちが落ち着くまで待ち、その上で何が問題だったのか教師や保護者と一緒に自分の思いを言語化しながら確認する。その際、起きたことやその原因を時系列に書き出し視覚化することで、全体の流れや気持ちの変化などを自己理解できるようにしていくことにした。

③「友達との関わり」に対する援助

友達との会話の流れが理解できなかつたり、自分が伝えたいことをうまく表現できなかつたりする経験から、おそらく一人でいる方が楽だと考えていると思われる。A児が一人で大勢の友達の中に入っていくのはハードルが高いので、教師が仲介をして仲間と関わる時間を共有する体験ができるようにする。また、A児が仲間とうまく関われない場面では、A児の思いを教師が聞き取り、仲間に代弁するといった橋渡しの役割も必要になると考えられる。

さらに家庭や学校での様子を踏まえた上で、保護者と担任と通級担当者として「個別的教育支援計画」と「個別の指導計画」を作成し、指導の共通理解を図り、それに基づいて実践することにした。

4. 教育援助の経過と概要

第Ⅰ期：個別的教育支援計画・個別の指導計画の実践

通常学級の生活の中では、さまざまな課題が見えてきた。その都度、担任と通級担当者が連携を取り、その指導方法を模索した。

「学習面」に対する援助について、本人や担任が最も困るのが、授業中に間違えた場面に出くわしても、それを認めることができなかつたり、支援員が助言をしても受け入れられなかつたりする場面である。周りの児童の視線も感じることから、かなり本人も苦しんでいるように見えた。そこで、無理にその場で分からせようとするのではなく、隣の席の児童に声を掛ける。又は、全体に説明をして確認を促すなどの方法をとるようにした。すると、自分自身で間違いに気付き、直すことができる場面も出てきた。

さらに、分度器で角度を測る授業では、何度やっても鈍角を正確に読み取ることができなかつた。その理由について担任と検討をした。分度器には、二つの数字が書かれており、鈍角にも鋭角にも対応できるようになっているが、それがA児にとっては混乱の元になっているのではないかと考えた。そこで、分度器の片方（左側から徐々に大きくなる）の文字を削って、右側からのみ読める分度器を作り、情報を絞った。すると、正確に角度を読むことができるようになった。角の向きが逆の時は、分度器をひっくり返して読むことで対応した。その結果、こ

の単元のテストは80点を取ることができた。

通級では、抵抗の少ない絵本の音読を行った。ことわざの絵本が好きで、「教師に本を読んでことわざを教える」という場面設定はかなり気に入ったようだった。A児にとって漢字よりもむしろ平仮名を正確に読むことが難しいことが分かった。「おしゃかさま」を「おかかししゃま」と読んだ際には、お釈迦様という言葉自体は知っていても、文字を正確に言語化することできなかつた。そこで教師が「おしゃかさまってどんな人？もう一度言ってみて。」などと、間違いを指摘せずに正しい読みを伝え、訂正を行った。すると、過ちに彼女自身が気付き、「おしゃかさまはね・・・」と自分で訂正しながら話すことができた。彼女の場合一度訂正が成功すれば新しい情報が記憶され、次回から間違えることがなくなったり、間違えても自分から訂正したりすることができるようになることも分かった。

書くことについては、読むこと以上に抵抗がある。特殊音節を正確に書くことができない。自分が書いた文字を読み返すことが嫌いなので、さらに訂正が難しい。これも遊び感覚で学習できるよう特殊音節が入ったかるたを作る活動を取り入れた。すると少し特殊音節の正しい表記を意識して書くことができるようになった。かるたはチームで制作した。自分が作ったかるたを他の児童も使って遊ぶという場面設定が「正しく書かなくては」という意識につながったのだと考える。正しく表記する必然性があれば、書き直しを自ら行うこともできることが分かった。

薬を服用するようになってからは、集中して文字が読めるようになり文字を読む速度はかなり速くなった。このことによって、彼女自身の語彙がかなり増えた。語彙が増えることで興味や関心をもてることが増え、会話量の増加につながった。

「行動面」の支援では、通常学級の中でパターン化できることを洗い出し、画用紙に書いて掲示して視覚化を図った。すると、日直の仕事や司会進行などをスムーズに行えるようになった。それに伴い人前に出て話す機会も増えた。授業の流れも、できる範囲でパターン化した。特に算数では、導入の問題を読む場面などで、挙手することもできるようになった。パターン化することで、A児は見通しをもつことができるようになり、集団活動に参加できる場面も増えたのではないかとと思われる。

「友達との関わり」に対する援助について、通常学級では、「教師と一緒に友達と関わる」ことを目標とし、担任を仲介して友達と遊べるような場面を意図的に位置付けた。しかし、A児は担任と二人で話したいという気持ちが強く、周りの児童の反感をかってしまったり、自分の方を向いてくれないと分かると、担任を逆に遠ざけたりするようになり、一緒に空間を共有する難しさが顕著に表れた。友達の誘いや呼びかけに応えたり合わせたりすることができないことによるトラブルも何回か起きた。

通級教室では、「人や自分に関心をもつことができる」という目標を立てた。まず、自己理解の学習を取り入れた。「私って誰?」といったエクササイズでは、自分の好きなことや嫌いなことなど、自分について考える学習を行った。しかし、やっているうちに全く違う話題になってしまったり、昔のことを思い出して怒り出してしまったり、関心がないことは「知らない」の一言で片付けそれ以上考えようとしなかったりと自己を見つめることの難しさを改めて感じた。

「学習面」「行動面」については、指導の方向性が明確になったが、「友達との関わり」については次へのステップを見つけることができなかった。

そこで、「A児は、まだ個のつながりで精一杯であり今の段階で学級全体と関わるのは難しいのではないかな。もう少し小集団の中で関わり方を学んだり、成功体験を積んだりすることが重要ではないか。」とA児の実態を分析し直し、小集団での交流を中心に「友達との関わり」を支援していくことにした。

また、「訂正をすることができない理由」としては、自尊心が十分に育ってないことが考えられた。幼少期からがんばってやってもなかなか認めてもらえないという経験を繰り返していることが予想され、そのうちに間違えないようにごまかしたり、間違えを受け入れられなくなったりしたのではないかな。対応策も必要であるが、根本的な解決にならない。A児が得意なことをA児自身にフィードバックさせ、自尊心や自己肯定感を高めることが必要ではないかな。また、どんなに学校で褒めても、母親が家庭で怒ってばかりいては自尊心を高めるのは難しいため、母子関係の確認も同時に行う必要があるのではないかなと考えた。

そこで、学校でケース会（担任、通級担当、特別

支援コーディネーターと保護者）を開き、今後の指導内容の中に次の2点を取り入れることを共通理解した。①小集団の中でA児が安心して友達と関われる場を設定する。②A児の自尊心が高まるような接し方や活動を、家庭、学級、通級指導教室の中で取り入れていく。

第Ⅱ期：小集団による「友達との関わり」方を学ぶ実践

後期から、同じクラスの女子B児が通級に通うことになったので、ペア学習を取り入れることにした。B児とは4年間所属学級も同じであり、A児にとって緊張せずに話せる数少ない友達の一人である。言葉の教室はA児の方がよく知っているのので、A児が主導権をもって遊びを進めた。いつもは勝てないとイライラするA児であるが、相手を気遣い、相手が勝てるようなルールに変えるといった場面も見られた。

次に、以前一人ではなかなか進まなかった自己理解や他者理解の学習をB児と行った。自分の好きな物や得意なことを当て合う「二人のハートはぴったんこ」や自分について語る「サイコロトーク」。好きな広告を貼りながら選んだ理由を話す「コラージュでお話」など、自己理解、他者理解につながるエクササイズにいくつか挑戦したが、「分からない」「知らない」といった言葉は一度も出ず、楽しく自分見つけを行うことができた。また、活動中にA児が声をあげて笑うことがとても多くなったと感じた。ただ、自分が話し始めると相手のことを気にせず話し続けることは度々あった。そこでB児も話をしたいという気持ちがあることを伝え、次はB児の番だということを話すと「ごめん。ごめん。」と言って話をやめ、相手に譲ることができるようになった。

さらに、実践的な活動としてB児と一緒にホットケーキを作る学習活動も取り入れた。材料等は別々で用意せず、必要な材料の分量を量ったり混ぜ合わせたりする活動を協力して行うように仕組んだ。

以前のA児は、人から指示を受けることが苦手で分量の量り方や手順などを教えようとする「分かっている。黙ってて!」と怒り出してしまっていた。しかし今回、A児はB児に対し、「○○やってみる?」など声掛けながら活動を進める姿が見られた。明らかに相手を意識した行動できており、社会性の成長を確認することができた。

第Ⅲ期：自己肯定感を高める工夫

薬を服用するようになり、集中して本が読めるようになったA児は、自分が出会った「本」について話をしている時が一番生き生きとしていると感じた。そこで、A児の「おすすめ本」カードと一緒に作ることにした。図書館へ一緒に行き、A児が借りた本を確認すると100冊以上あった。それらの本の表紙をカメラで撮り、本の内容の簡単な紹介とA児のおすすめ度を表すことにした。抵抗がある書く活動はできるだけ減らすよう配慮した。A児はとても意欲的に取り組んだ。一度覚えたことは忘れない。時には、台詞やそれを書いてあるページも覚えているA児は、そういった自分の特性を十分に生かして活動することできた。担任や図書館司書、学級の仲間にもお気に入りの本を紹介した。間違えを気にすることなく、自分の思いを存分に話し、聞いてもらえる場があることは、A児が自尊心を高めるための支援につながったのではないかと考える。

学級の中では、構成的グループエンカウンターを取り入れ、互いに「ありがとう」と感謝の気持ちを伝え合うエクササイズを行った。仲間から「ありがとう」と言われる経験が少ないと思われるA児が、友達から感謝されるという経験を意図的に位置付けた。

「アドジャン」「いいとこ四面鏡」「ほめほめ大会をしよう」など、同じように自己理解や他者理解が深まることを目標としたエクササイズを取り入れることで「Aちゃんは、とってもまじめだね。」「Aちゃんは、読書が好きだね。」と周りからたくさんの自分のよさを聞く機会をもつことができた。この頃から、B児以外の友達と話す様子も時々見られるようになり、担任がいなくても学級遊びにも参加できるようになった。

保護者にはA児の変容やがんばりをその都度伝え、保護者がA児を褒める機会にした。その結果、以前は「お母さんは怒るからさらい。」と言っていたA児が、あまり言わなくなった。

考 察

援助開始時のA児は、間違えることを極端に恐れ、訂正を拒み、友達と遊ぶことができずに一人ぼっちでいることが多い児童であった。A児がなぜこうい

う行動を取るのか理解できず、保護者も担任も第一報告者自身も困っていた。そんなA児が自分の殻を広げつつ、仲間と少しずつ関わる力を身に付けていくようになるまでの支援について効果的であったと考えられる点について述べる。

第一に、WISC-IVとWAVESの結果からA児の強みと弱みを明確にし、具体的な援助計画を立てることができたことである。一瞬にして判断する力は、写真や具体的な提示物を用意したり、活動の流れを書いて掲示したりすることでかなり有効に生かすことができた。ワーキングメモリーの弱さを援助するには、パターン化が有効となった。できるだけパターン化し、A児が覚えておかなければならない情報を減らすことが大きな支援につながった。

第二に、複数の援助者がA児に関わり、チーム援助ができたことである。A児の行動とその背景にある要因について、学級担任と通級担当者（第一報告者）、特別支援コーディネーターが知恵を出し合い、A児に必要な支援をその都度考えることができた。また、学級担任は学級集団の中での関わり方について、第一報告者は個別もしくはペア学習など小集団における関わり方についてと、設定場面を上手に使い分けることでより有効な支援策を考えることができ、A児が友達と関わるができるようになる変化へとつながったと考える。

A児に「友達との関わる力」を育てる手立てとして、小集団での学習はとても有効であったといえる。A児にとって今の発達段階では、何十人もいる学級集団の中での行動修正は難しいが、1対1という小集団の枠の中でならばそれが可能だったのではない。さらに、関わる相手が、幼い頃からの知り合いでどちらかというとき自己主張をせず相手に合わせる性格であるB児であったことも、A児の変容に大きく影響したと考える。今まで学級の中では一方的に指示を受ける立場になることが多かったA児が、B児には受け入れてもらえる安心感から、自分の気持ちや思いを安心して話すことができたのではないかと考える。そのことがA児にとって貴重な成功体験につながった。伊藤・伊藤(2018)も通級指導教室で取り組んでいる学習プログラムを学級担任に紹介し、それを通常学級での指導に活用した結果、発達障害児の集団適応力を高めることが出来たと報告している。泉・西川(2017)も対人面で困難を示す児童

に通級学級での個別指導があり、級友に対する暴言・暴力が減り、通常学級での授業への取組が積極的になったとの効果を報告している。

A児は、上手に話すことができない実態を構音障害という偏った側面のみで分析されており、小学2年生の後期まで保護者もその裏にある要因に気付かないままであった。これを言葉の問題として片付けず、授業でのつまずきや友達関係づくりの困り感など、学級担任と通級担当者（第一報告者）が中心となり、学校生活全般に視野を広げることで、A児が本当に求めている支援を探ることができた。

間違いや訂正を受け入れられないことがA児にとって一番の課題であった。それに対してパニックにならないようにするための対応を考えた。しかし、第二筆者からのスーパービジョンを受け、それだけでは根本的な解決にはならずA児自身の自尊心を高めることが必要であることが分かった。そこで、通級指導教室と通常学級、家庭が連携し、A児の「自分のよさががんばり」に気付けるような活動を仕組んでいった。その結果、A児の間違いへの恐怖心や訂正することへのこだわりが少しずつ減り、受け入れることができるようになってきた。WISC-IVの検査結果から分かった特徴を活用し、役割分担をしながらチームで援助することで、A児の特性に必要な支援が可能になったものとする。このことは、臨床的な情報と行動観察の情報を統合した心理アセスメントを行い、複数の援助者がチームとして協働することで、心理教育的な援助サービスが向上した結果であるといえる。安岡(2017)も通級指導教室における発達障害児への指導において、特に効果的な事項は第1に的確な実態把握と第2に子どもを承認することであるとしている。

宮寺・石田・細川・北島・真鍋(2018)が指摘するように、通級指導教室での指導における重要課題として、①実態把握、②指導目標の決定、③指導内容・方法の選定、④指導時間の設定、⑤指導の評価が挙げられる。都築ら(2016)は通級指導教室の対象児の教科外の活動に対して学級担任と通級通級教室の担当者が連携して、在籍する教室での指導や通級指導教室で事前学習を試みた。その結果、1) 一時的・個別的ではなく、持続的・一般的に支援を展開していくこと、2) 通級担当者と学級担任が個別的教育支援計画を見返し、再評価する機会となること、3) 通

級担当者が事前に指導を行うことにより学級担任の負担が軽減できたこと、4) 学級担任は対象児以外の子どもたちに目を向けることができ、全体として指導が首尾よく展開できる、等の諸点が挙げている。通級対象児が在籍する学級内でどのような問題を持っているのか、どのような支援をしていくかについて、通級指導教室の担当者と学級担任が改めて話し合うことで、対象児の現状や問題点がより明確になり、支援の方向性や内容が共有でき、一貫した支援ができると考えられる。これらの諸点はいずれも、担当教師の高い専門性が求められ、その意味では研修制度や人材育成と大きく関わる今後の課題ともいえる。

引用文献

- 藤井和子 2015 通級による指導に関する研究の動向と今後の課題—自立活動の観点から—、特殊教育学研究、53(1)、57-66.
- 堀川淳子 2002 LD児の学習意欲を高める指導—情緒障害通級指導教室・通常の学級・家庭の連携を通して—、LD研究、11(1)、13-20.
- 市川景子・江田裕介 2018 発達障害がある生徒に対する通級による指導—保護者との連携に基づいて—、和歌山大学教育学部紀要(教育科学)、68(1)、259-264.
- 伊藤大河・伊藤基晴 2018 学級レクを活用した通常学級に在籍する発達障害の可能性のある児童への支援—通級指導教室における学習プログラムの活用—、共栄大学研究論集、16、29-40.
- 泉セシリア・西川崇 2017 行動面で困難を示す児童への個別支援の在り方に関する検討—自立活動の個別の指導計画をもとにした通級指導教室での実践—、長崎大学教育学部教育実践総合センター紀要、16、310-319.
- 計良由香 2008 軽度発達障害児の指導および特別支援教育について—新潟県と福島県の言語難聴担当者を対象としたアンケート調査から—、特殊教育学研究、46(1)、11-18.
- 松本妙子 2015 通級による指導を受けている児童の自己調整力を高める研究—自己の目標を設定し、行動を振り返る小集団活動を通して—、やまぐち総合研究センター平成27年度長期研

- 修報告書、49-60.
- 宮寺千恵・石田祥代・細川かおり・北島善夫・真鍋健 2018 インクルーシブ教育における教育課程ならびに指導法の現代的課題ー通常学級、通級指導教室、特別支援学級での支援を中心にー、千葉大学教育学部研究紀要、66(2)、113-120.
- 文部科学省 2012 改訂第2版通級による指導の手引ー解説とQ&A 佐伯印刷
- 大西潤喜・花熊暁 2003 高機能PDDと診断された児童のコンサルテーションと指導についてー通級指導と通常の学級での支援ー、愛媛大学教育学部障害児教育研究室研究紀要、26、15-28.
- 関原真紀 2008 ADHD児の通常の学級での適切行動を増加させるための機能的アセスメントを用いたチーム支援の実践、LD研究、17、323-331.
- 白銀研吾 2018 通級による指導に関する一考察ーリソース・ルームに見る連携の在り方に着目してー 京都大学学際融合教育研究推進センター地域連携教育研究推進ユニット 105-110.
- 都築繁幸・長田洋一 2016 小学校通級指導教室と通常の学級の連携に関する一考察ー日本LD学会における研究動向ー、愛知教育大学障害者教育・福祉学研究、12、121-129.
- 都築繁幸・兵藤義信・伊藤ゆかり・牧野忠和・牧野恒夫・水野清彦・水鳥正美・武藤敬治・長屋典子・野本宏奈・佐藤理美・白井快典 2016 通級指導教室と通常の学級の連携による支援ー通級指導教室対象児の校外学習の指導を中心にー、愛知教育大学障害者教育・福祉学研究、12、87-98.
- 上村逸子・森山貴司・高橋順治 2009 「読み書き」につまずきのある児童への指導に関する一考察(Ⅱ)ー通級指導教室での事例を通してー、大阪教育大学障害児教育研究紀要、32、19-30.
- 安岡志織 2017 通級指導教室における発達障害をもつ児童の指導、静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻成果報告書抄録集、7、127-132.